DOCUMENT RESUME

ED 176 546 FL 010 445

AUTHOR Rey-von-Allmen, Micheline
TITLE Francais langue etrangere: l'enseignement de l'orthographe elementaire aux adolescents mal scolarises issus de milieux socio-culturels defavorises. Quelques notes sur une recherche (French as a Foreign Language: The Teaching of Elementary Spelling to Adolescents Who Were Slow Learners and Who Had Come from Disadvantaged Milieux. Some Research Notes). Acts of the Colloquium of the Swiss Interuniversity Commission for Applied Linguistics. CILA Bulletin, No. 25.
INSTITUTION Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquee (Switzerland).
PUB DATE 77
NOTE 8p.
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Code Switching (Language); Comprehension Development; Disadvantaged Youth; Error Analysis (Language); *Error Patterns; Immigrants; Language Handicaps; Language Instruction; Language Patterns; *Language Processing; Language Research; Language Skills; *Learning Processes; Listening Comprehension; Phonology; *Second Language Learning; Skill Development; *Spelling; *Spelling Instruction; Syntax; Teaching Methods

ABSTRACT

The reflections in this paper represent part of a study of disadvantaged 13 to 15 year-old children of immigrants in Switzerland. This section deals with the process of learning spelling. In order to observe the students' learning, the same dictation was given four times during the school year. The results were studied intuitively and analytically. Four stages in the learning process were observed: (1) non-comprehension of the meaning with consequent failure to reproduce any part of the text; (2) incomplete auditory perception resulting in many errors; (3) correct perception of a sound by transcription in a code borrowed from the native language; and (4) correlation of progress in spelling and comprehension, but before the stabilization phase, mistakes occurred due to trial and error. The technical analysis of the same data indicated three stages ranging from lack of knowledge and comprehension through phonetic errors to errors in usage and grammar. Implications for foreign language instruction, grading practices, and teaching methodology follow from the conclusion that the process of learning to spell is the same in both the native and foreign language. (AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED176546

Français langue étrangère: l'enseignement de l'orthographe élémentaire aux adolescents mal scolarisés issus de milieux socio-culturels défavorisés. Quelques notes sur une recherche

1. Introduction

Parallèlement à la mise sur pied d'une classe d'accueil expérimentale du Conseil de l'Europe rassemblant des adolescents mal scolarisés de 13 à 15 ans récemment arrivés à Genève sans savoir le français, nous menons une recherche sur la méthodologie de l'enseignement du français écrit, notamment de l'orthographe élémentaire, aux enfants des travailleurs migrants. Car l'apprentissage du français écrit représente à l'heure actuelle un écueil difficilement surmontable pour les adolescents migrants mal scolarisés arrivés à Genève au seuil de la vie professionnelle. Les réflexions ci-dessous ne sont qu'une partie de l'étude que nous avons entreprise pour apprendre à mieux connaître ces élèves, leur appréhension de la vie scolaire, familiale et sociale, leurs aptitudes, leurs lacunes et leurs besoins. Il faudrait mettre en relation, même quand on parle d'orthographe, les différents facteurs influant sur cet apprentissage: situation scolaire antérieure, développement psychomoteur, vie familiale, problèmes affectifs et relationnels, motivations. Nous ne le ferons pas ici et nous bornerons à rapporter nos observations concernant le processus d'apprentissage de l'orthographe de ces élèves.

Nina Catach (Français dans le monde 109, p. 37) considérait que l'apprentissage de l'orthographe française était relativement facilitée, si l'on mettait bien en évidence les quelque 45 graphèmes de base. Nous avons en effet cherché à aborder avec les élèves les transcriptions graphiques essentielles des sons français et à introduire les règles élémentaires de l'orthographe grammaticale.

Cependant, nous avons constaté que le processus d'apprentissage des élèves est tout autre et beaucoup plus complexe que celui que nous attendons généralement. Il n'existe pas de relation simple: 1: enseignement – 2: apprentissage – 3: acquisition, mais: développement global, prise de conscience de certains phénomènes, tâtonnements, ébauches, puis stabilisation des connaissances. Cette démarche a été mise en évidence par un test que nous avons présenté aux élèves; de manière à observer l'évolution de leurs connaissances en orthographe, nous leur avons proposé une même dictée plusieurs fois dans l'année: en octobre 1974 (1), en janvier 1975 (2), en avril 1975 (3), en juin 1975 (4). Cette dictée n'a jamais été ni expliquée, ni étudiée; les élèves n'ont pas eu connaissance, d'une fois à l'autre, des résultats.

FL010445

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Françoise Kedad
Editor

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Ces résultats, nous les avons ensuite étudiés de deux manières:

- de manière intuitive, nous avons observé, cherché à comprendre les fautes, la progression;
- de manière plus technique, nous avons distingué des catégories d'erreurs et étudié, tout au long de l'évolution de l'apprentissage, leur fréquence.

Nous allons présenter ici, limitées au groupe espagnol de la classe (5 élèves), les observations découlant de ces deux approches qui nous ont paru complémentaires.

2. Les résultats de l'observation

Nous avons observé les étapes suivantes dans le processus d'apprentissage des élèves, étapes qui, bien entendu, se chevauchent selon les éléments observés et les difficultés en présence.

2.1. Première étape:

Non compréhension du sens, d'où mauvaise perception, ébauche de transcription

- avec perte de rythme et de syllabes;
  Exemple: (1) U apus (= Où as-tu posé) (Jes)
- avec maintien du rythme et du nombre initial de syllabes;
  Exemple: (1) Il sol siu son (= Ils ont deux ans) (Jes)
- avec interversion des sons perçus.
  Exemple: (1) Me *ne* semas (= Mais ils *ne* marchent . . .) (Mag)

2.2. Deuxième étape:

Compréhension n'implique pas perception correcte. Erreurs manifestant une mauvaise perception auditive

- Indifférenciation des consonnes, d'où confusion. Notamment entre v, f, b, entre g, ch, s, entre tr, rt.

Exemples: (1) *f*uala (= voilà) (Man)
(1) ago*s* (= à gauche) (Cri)
(1) c*ar*t (= quatre) (Man)

- Mauvaise perception et confusion graphique des voyelles nasales.

Exemple: (1) U ontren (= ou en train) (Man)

Cette difficulté dure longtemps. La progression dépend d'une part de l'acquisition globale, d'autre part de la compréhension et de la connaissance grammaticales.

Exemple: (1) un camion u en tren (= en camion ou en train) (Car)
(2) un camion ou un tren
(3) en camion ou en train

2.3. Troisième étape:

Transcription d'un son correctement perçu dans un code emprunté à la langue maternelle

Exemple: (1) il partiga (= il partira) (Cri)

2.4. Quatrième étape:

La progressio.. orthographique est en relation, bien sûr, avec les progrès accomplis sur le plan de la compréhension, sur le plan de la perception auditive, et avec l'apprentissage. *Mais avant qu'il y ait stabilisation d'une acquisition, il y a tâtonnements, essais divers.*

– Relation avec la compréhension, mais apparition d'interférences avec la langue maternelle, au niveau syntaxique ou lexical.

Exemples: (1) Il va biento arife (= Il va bientôt arriver) (Man)
(3) Il va vientons *à* arrivé

ou: (1) sen du memas (= sont du même âge) (Mag)
(2) son du men *edax*
(3) sont du même *edads*
(4) sont deux même *édads*

– Interférence avec des éléments appris en français et restitution de mots ou de structures mieux connus.

Exemples: (1) ou tu puse (= Où as-tu posé) (Mag)
(2) ou à *toi* pousse

ou: (1) U apus (= Où as-tu posé) (Jes)
(2) Ua tu pusse
(3) Où a *tu a* pose

– Utilisation, de manière apparemment non cohérente, de formes apprises dans un contexte spécifique (grammaire, conjugaison).

Exemples: (1) sedu saufan (= Ces deux enfants) (Mag)
(2) *C'est* deux enfants
(3) Ses deux enfants

ou: (1) me ne semas (= mais ils ne marchent. . .) (Mag)
(2) Me *Je* n'marche

ou: (1) biento (= bientôt) (Man)
(2) viente
(3) vient*ons*

– La transcription graphique des sons s'acquiert par tâtonnements, même quand elle fait l'objet d'un apprentissage spécifique en classe.

Exemples: (1) senuan (= C'est loin) (Mag)
(2) C'est louin
(3) se loin
(4) C'est loin

ou: (1) muarg (= noir) (Jes)
(2) nuar
(3) nauir
(4) noire

– Le même phénomène se produit pour l'application de notions grammaticales exercées en classe.
Exemples: (formes graphiques du pluriel):

(3) ils ne maches (= ils ne marchent. . .) (Mag)
(3) ils ne marche*n* (Car)

Nous constatons donc que les élèves reçoivent une grande quantité d'informations, mais qu'ils ne peuvent pas toutes les assimiler. Tout se passe comme s'ils jouaient avec chaque élément nouveau, objet d'une observation occasionnelle ou d'un apprentissage spécifique, qu'ils les essayaient (lettres redoublées, muettes, cédille, apostrophe, accents, éléments graphiques fonctionnant dans le cadre de la morphologie ou de la syntaxe, etc.), sans en maîtriser les règles d'application. Ce n'est qu'après une période plus ou moins longue, où ont foisonné les ébauches, qu'apparaît une stabilisation de l'acquisition.

3. Les résultats de l'approche technique et de l'analyse des erreurs

3.1. L'observation intuitive des fautes et de la progression des élèves nous a montré qu'il apparaît successivement différents types d'erreurs dans l'apprentissage de la langue avant que la forme correcte ne soit stabilisée, sans pour autant qu'on puisse nier la réalité d'une évolution, d'un progrès.

Nous avons cherché à mettre en évidence statistiquement cette progression en fonction, et de l'augmentation des transcriptions correctes, et des types de fautes effectuées.

Nous avons donc, en prenant le mot comme unité, défini des types d'erreurs correspondant à autant de stades dans la progression. Puis nous avons classé et compté toutes les fautes des élèves, à chaque passation. Voici les stades et les types d'erreurs retenus:

– Premier stade: non connaissance de la langue écrite.

Première catégorie d'erreurs: *"fautes primitives"* attestant d'une mauvaise compréhension, comme d'une non connaissance des conventions de la langue écrite (I).

a) *Mauvais découpage des mots dans la phrase* (allant souvent de pair avec une mauvaise compréhension).

b) *Ebauche* (représentant souvent une mauvaise perception auditive globale ou une non connaissance des règles de transcription graphique du français). Nous avons regroupé sous cette rubrique les mots présentant plus d'un son mal transcrit.

– Deuxième stade: début d'apprentissage.

Deuxième catégorie d'erreurs: *"fautes phonétiques"* (attestant d'une mauvaise perception auditive limitée à un phonème ou d'une mauvaise application des règles de transcription graphique des sons français). Nous avons regroupé sous cette rubrique les mots dont un seul phonème était transcrit faux, qu'il s'agisse de consonnes, de voyelles orales ou de nasales (II).

– Troisième stade: connaissance élémentaire du français écrit.

Troisième catégorie d'erreurs: *"fautes d'usage"*, *"fautes grammaticales"* (III).

a) *Fautes d'usage:* nous avons regroupé sous cette rubrique les mots écrits juste phonétiquement – et attestant donc d'une bonne perception auditive et d'une bonne connaissance des règles de transcription graphique – mais incorrectement parce que l'usage leur donne une autre orthographe.

b) *Fautes grammaticales:* nous avons groupé sous cette rubrique les mots transcrits avec une orthographe possible en français, mais non adaptée à la situation. Il y a soit analogie avec un homonyme et mauvaise analyse du sens du mot, soit méconnaissance des règles grammaticales.

Le tableau ci-dessous présente le résultat du dépouillement effectué. Etant donné que notre test comportait 72 points et que notre observation porte sur cinq élèves espagnols, le total des points est de 360. Nous indiquons pour chaque passation, d'une part les résultats juste/faux, en points comme en pourcents par rapport à l'ensemble, et d'autre part les types de fautes effectuées, en points et en pourcents par rapport à l'ensemble des fautes.

	Total	Juste	Faux	Total des Fautes	Type I	Type II	Type III
1ère passation points	360	101	259	259	133	87	39
%	100	28	72	100	51	34	15
2ème passation points	360	171	189	189	66	64	59
%	100	47	53	100	35	34	31
3ème passation points	360	223	137	137	42	46	49
%	100	62	38	100	31	33	36
4ème passation points	300	237	123	123	29	48	46
%	100	66	34	100	24	39	37

3.2. Interprétation des résultats

Les chiffres confirment nos observations et amènent les remarques suivantes:

— Il y a progression sur le plan quantitatif. Le pourcentage des transcriptions correctes va toujours en augmentant, d'une passation à l'autre.

— Il y a progression également sur le plan qualitatif. Notre hypothèse se confirme: à chaque passation, le pourcentage des fautes de type I diminue, le pourcentage des fautes de type III augmente.

La relative stabilité du pourcentage de fautes de type II s'explique par la situation intermédiaire de cette catégorie d'erreurs. Certaines "fautes primitives" faites dans les premières passations s'atténueront et se transformeront en "fautes phonétiques" lors de passations ultérieures. Mais d'autre part, certaines "fautes phonétiques" effectuées lors de premières passations disparaîtront ou feront place à des erreurs de type III.

– Les chiffres mettent également en évidence le fait que des fautes "primitives" ou "phonétiques" subsistent longtemps dans le cours de l'apprentissage, sans pour autant qu'il y ait stagnation.

– D'autre part, on voit que les stades coexistent. C'est normal, puisque nous n'avons pas sélectionné les mots sur lesquels allait porter notre observation et que nous les avons tous pris en considération. Or, leur complexité est très variable. Pour arriver à percevoir et à écrire correctement les mots "la", "camion", "âge", "bientôt", "mangés", un élève espagnol aura besoin d'un apprentissage d'importance très différente. Si les mots sont simples, phonétiquement, s'ils s'écrivent comme dans la langue maternelle ou si l'élève ne rencontre pas d'obstacle grammatical, la correction apparaîtra plus rapidement, sans que nécessairement chaque phase ou chaque type d'erreurs ait été représenté, sans qu'il ait fallu non plus une maîtrise consciente de chaque stade.

Conclusion

Nous réservons pour une autre étape de notre travail la formulation de conclusions pédagogiques. Nous nous permettons toutefois déjà quelques remarques. Il semble que nous nous trouvions devant un processus analogue à celui qu'on observe dans l'apprentissage de la langue maternelle ou d'une langue étrangère au niveau oral; observations, "bain de langue", expériences, essais, maturation y prennent une grande place. L'enseignement peut alors guider, enrichir, structurer, mais pas forcer cette évolution. On tend encore dans les écoles à reléguer l'oral dans le subjectif et à tenir compte de l'écrit, de l'orthographe particulièrement, comme d'une donnée propre à transmettre des informations objectives sur le niveau des élèves. On considère comme mesurables les résultats d'une dictée par exemple puisqu'on va pouvoir compter ce qui est juste et, par opposition, ce qui est faux. Or, nous constatons que, surtout pour les élèves qui rencontrent certaines difficultés dans l'apprentissage du français écrit, une telle attitude aboutit à méconnaître les progrès.

Le fait qu'on rencontre encore longtemps après le début de l'apprentissage des erreurs de type primitif côtoyant des fautes représentant d'autres stades d'apprentissage n'est pas sans conséquence sur le type d'enseignement dont les élèves ont besoin même après une première année en classe d'accueil. A chaque nouvelle difficulté, le processus a tendance à se reproduire. Il faut assister l'élève selon son développement et lui laisser le temps de chaque étape.

Cycle d'orientation
CH 1200 Genève

Micheline Rey-von Allmen